

LA EXPERIENCIA ESCOLAR MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: NOTAS SOBRE UN ESTUDIO DE CASO ACERCA DE JÓVENES Y EXPERIENCIA ESCOLAR

María Laura Crego

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo compartir una serie de resultados y reflexiones alcanzados en el desarrollo de la tesina de grado de la carrera de Licenciatura en Sociología. En ella, se abordó la pregunta acerca de cómo construyen su experiencia escolar los y las jóvenes en contextos de pobreza. A este fin se desarrolló un estudio de caso en un barrio periférico de la ciudad de La Plata en el que se optó por estrategias cualitativas.

El artículo presenta los principales resultados así como las reflexiones metodológicas que la experiencia del trabajo de campo ha arrojado como puntos de llegada pero, a su vez, como puntos de partida para continuar profundizando la comprensión del campo.

Palabras clave: experiencia escolar, pobreza, jóvenes.

En el presente artículo nos proponemos compartir los resultados y reflexiones acerca de un estudio de caso, cuyo objetivo fue conocer cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza¹. La pregunta de investigación se construyó a partir de reflexiones surgidas al calor del contacto previo a la realización del trabajo de campo con la población. Concretamente tomó forma durante una reunión entre distintos actores que trabajan e intervienen en el barrio. Una docente, resignada y desbordada, comentó el caso de un joven de 15 años y su relación con la escuela, para acabar su relato preguntándose en voz alta “¿para qué va a la escuela si le cuesta tanto sostenerla y ni siquiera pretende aprender?”. Si la experiencia escolar, aun cuando *cuesta y ni siquiera pretende aprender* se sostiene, es evidente que hay otras variables y significaciones en juego para los jóvenes. El problema, consideramos, fue especialmente pertinente en aquel contexto de pobreza en el que, siguiendo el diagnóstico que los adultos daban en aquella reunión y trabajos precedentes tales como los desarrollados por Duschatzky (2000), Redondo (2004) y Jacinto (2006), creemos que en estos sectores el sentido de la escuela se encuentra fuertemente tensionado dado que la elección de sostener o no la experiencia escolar se presenta atravesada por variables complejas asociadas tanto a sus condiciones materiales de existencia como a las identidades juveniles y a la vida del barrio.

A fin de compartir los resultados y reflexiones que esta investigación arrojó, esta presentación se encuentra

organizada en cuatro apartados: el primero sintetiza los antecedentes que dieron lugar a la perspectiva teórica de la investigación; el segundo describe el campo y las decisiones metodológicas; el tercero desarrolla los principales resultados. Finalmente, se presentan una serie de reflexiones en torno al trabajo de campo que se considera fructífero compartir por los interrogantes que el ejercicio de reflexividad arrojó.

El campo educativo en la mira: una breve presentación de antecedentes

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica encontramos que la producción académica dedicada a los núcleos temáticos de educación y pobreza puede organizarse en dos grandes grupos de intereses. Por un lado, se ubican aquellos trabajos que se ocupan de las políticas y normativas institucionales así como también de las funciones de la escuela. Por otro, aquellas investigaciones que se dedican a mirar puertas adentro del establecimiento, sus actores, relaciones y significaciones.

El primer grupo, en nuestro país, es inaugurado por Braslavsky (1985), quien alineada en las teorías reproductivistas señala que el modo de funcionamiento del sistema educativo acaba generando una fuerte segmentación creando circuitos diferenciales según la clase social. La autora centra su denuncia en las consecuencias de las políticas neoliberales en la educación. Dichas medidas significaron un corrimiento del Estado, que se hizo cada vez más prescindente en general y en el ámbito educativo en particular. Sus resultados alentaron numerosos estudios de caso, especialmente en la década de 1990, con la profundización de dichos procesos y la consecuente fragmentación educativa. Kessler (2002), por ejemplo, observa críticamente que la ampliación de derechos en el sistema educativo se dio al mismo tiempo que se empobrecían los recursos sociales requeridos para su efectiva implementación. Además, el autor encuentra que el proceso de segmentación fue profundizado por la descentralización del sistema educativo iniciado en 1991, que distribuyó las responsabilidades, pero no los recursos favoreciendo la fragmentación que llevó a que cada escuela funcione “como una isla”. Atravesadas por los procesos de empobrecimiento y precarización laboral, las escuelas se vieron obligadas a tomar nuevas funciones según el contexto social, en detrimento de la transmisión de conocimiento.

Estas consideraciones situadas en el nivel macro (entre los que se encuentran otras tantas investigaciones como Tiramonti, 2008; Feijoo, 2002; Puiggrós, 2003; Martinis, 2005 y 2006) presentan el marco normativo que dio forma a la escuela. Es en las escuelas de este sistema educativo fragmentado y segmentado donde los jóvenes de interés en la investigación transitan y entrelazan su subjetividad.

En lo que respecta al análisis de los trabajos que abordan la temática de la escuela desde la mirada y experiencia de sus propios actores, se encuentra que esta *perspectiva simbólica* (Duschatzky, 1999) ha sido una incorporación relativamente reciente en el campo. Un elocuente aporte lo representa el trabajo de Dubet y Martuccelli (1996) en Francia. Sin desconocer las diferencias que aquí pueden encontrarse con sus resultados –dada la distancia geográfica, cultural y temporal– es necesariamente un punto de partida en dos sentidos. En primer lugar, porque es novedosa su preocupación por sistematizar la categoría de experiencia

escolar, haciendo explícita la ruptura de la asociación lineal que suele hacerse de la escuela como lugar donde se educa *per se* y, además, entendiéndola como una construcción relacional entre distintos actores y discursos. En segundo lugar, porque, entre esos actores, el estudio enfatiza la voz de los estudiantes.

En nuestro país, la investigación de Duschatzky (1999) representa el primer antecedente clave en preguntarse por la función y sentido de la escuela para los estudiantes de barrios pobres. Este trabajo tiene la virtud de dejar establecida la necesidad de escuchar a los actores escolares para entender la escuela y lo que hace falta en ella. Además, sus resultados arrojan una pregunta poco abordada respecto a la relación entre ser joven y ser alumno, preguntándose si la pertenencia a la institución otorga alternativas de construcción de “lo juvenil”.

Tenti Fanfani (2000), por su parte, muestra cómo en sus orígenes la escuela media era la antesala de los estudios universitarios y ciertos cargos públicos, por lo tanto estaba reservada mayoritariamente a los hijos de las clases dominantes. Actualmente, señala el autor, conserva el valor de ser un paso previo y necesario a los estudios superiores, pero en muchos casos es el último escalón educativo al que se accede y se aspira. En paralelo, la devaluación de los títulos vacía de sentido la experiencia escolar tal como era conocida, especialmente por los más bajos sectores, como herramienta de ingreso al mundo laboral y protección ante el desempleo.

Feijoó y Corbetta (2004) se centran en contextos de pobreza y, allí, en la voz de las familias y de los equipos docentes. Dentro del espacio reducido otorgado a los y las jóvenes es interesante la incorporación de chicos desescolarizados (aunque este se encuentre opacado por el de los escolarizados) y el significado que ellos mismos atribuyen a esa condición.

En esta línea, de los escasos trabajos que toman la voz de los jóvenes desertores o desescolarizados, vale recuperar también el trabajo de Auyero (1993) y, más cercano en el tiempo, el de Jacinto (2006) que se aboca a la tensión escuela-trabajo. Entre los resultados sobresale la opinión de los chicos –tanto escolarizados como desertores– respecto de que en la escuela no se aprende nada preciso, pero sí a hablar, comunicarse y relacionarse. Ellos consideran que esto les sirve, en términos muy generales, “para el trabajo y para la vida”, pero la autora encuentra que no hay una valoración de la experiencia escolar en términos de relaciones, pertenencia, contenido. A la hora de salir a buscar empleo “el título sirve, pero no alcanza” (Jacinto, 2006) de modo que el sentido de la escuela como intermedio hacia el trabajo ya no es suficiente (Zattara y Skoumal, 2008) y, sin embargo, en muchos casos se sostiene la experiencia escolar a pesar de las dificultades. Auyero (1993) encuentra que la escuela para los jóvenes pobres es una escuela “para que no” les mientan, los engañen, los estafen. La escuela aparece como la institución que brinda la posibilidad de defensa.

De la revisión bibliográfica se desprende que el género es una variable que ha tenido un particular abordaje en los trabajos que se dedican a estudiar la experiencia escolar. La mayor parte de las investigaciones (Redondo, 2004; Duschatzky, 2000; Ruiz 2004) entienden al género como una categoría *ex post*, es decir

que a la luz de los resultados emerge como categoría que amerita ser señalada diferencialmente, pero que no había sido incluida con anterioridad como variable de importancia en el estudio. Por otra parte, hay una serie de trabajos centrados específicamente en la dupla género y escuela. Aquí es posible clasificar dos nuevos grupos. De un lado, ubicamos estudios como el de Morgade (2001) que focaliza en el problema del currículum oculto o el de Bonder (1994) atento a analizar la igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres. Ambos focalizan su mirada en la escuela y en cómo desde ella se plantean relaciones diferenciales para unos y otras. Del otro lado, encontramos trabajos que se preguntan por esta relación, pero recuperando la perspectiva de los jóvenes. En este grupo destacamos la indagación desarrollada por Zattara y Skoumal (2008), quienes se preguntan si los sentidos otorgados a la experiencia escolar difieren según el género en tanto y en cuanto las significaciones van asociadas a los roles y expectativas socialmente contruidos sobre varones y mujeres, que la escuela misma contribuye a reproducir. Las autoras sostienen que la escuela aparece como un tiempo y espacio en que se puede ser joven, apartándose momentáneamente de las actividades y responsabilidades más asociadas al mundo adulto en las que se ven involucrados los jóvenes en contextos de pobreza.

Miranda (2010), en relación con esto último, se pregunta en qué medida la participación en actividades domésticas y laborales puede afectar la continuidad y el desempeño escolar. El trabajo apunta a buscar cuál es el significado de la educación entre los jóvenes que por su condición social deben ocuparse, a edades tempranas, de actividades centrales para la reproducción familiar y aquí no puede obviarse el género. Esta pregunta incorpora la tensión entre escuela y trabajo, considerando el trabajo doméstico. Sin embargo, la autora acaba llevando su eje argumental hacia la comparación entre varones y mujeres en cuanto a obtención de títulos a lo largo de la historia del sistema educativo.

Presentación del caso

El objetivo de la investigación cuyos resultados aquí se presentan fue comprender cómo los jóvenes en condiciones de pobreza construyen su experiencia escolar, prestando especial atención a cómo la condición de género interviene en su constitución. A tales fines se optó por un estudio de caso que se desarrolló en un barrio periférico de la ciudad de La Plata durante los años 2011 y 2012.

Entendemos la experiencia escolar en la línea de autores como Dubet (1996) y Duschatzsky (1999), quienes sostienen que la escuela es “lo que sus actores significan de ella”, de modo que hay que estudiarla desde una perspectiva simbólica. Entendida de este modo, la escuela es aquella que sus actores construyen al significarla, transitarla, experimentarla cotidianamente, atravesados por el dinamismo de las relaciones que allí tienen lugar. Por eso, se optó por el enfoque de la sociología de la experiencia (Dubet, 2010).

En este sentido, se entiende por experiencia escolar a la construcción relacional intersubjetiva y condicionada estructuralmente que los jóvenes, como actores individuales y colectivos, desarrollan

combinando distintas lógicas de acción que contribuyen a estructurar la escuela. Dicha construcción se da sobre –y hace a– los sentidos atribuidos a la escuela, la educación, el paso por ella, los contenidos, así como las relaciones que allí se establecen y las tensiones con otros roles. Esta dinámica incluye y se enmarca en las condiciones estructurales de vida de los jóvenes. La consideración de la estructura hace a la particularidad de estudiar el tema en contextos de pobreza porque, como se mencionó anteriormente, aquí la experiencia escolar se ve atravesada por tensiones que resultan con más fuerza condicionantes en estos sectores como son la necesidad de trabajar, las expectativas respecto de la escuela, la paternidad/maternidad temprana, la trayectoria familiar respecto de la escolaridad, entre otras.

El barrio donde se llevó a cabo el trabajo de campo presenta condiciones de vida caracterizadas por la precariedad: no cuenta con conexión de agua potable ni cloacas, de hecho, las conexiones a las redes de luz y agua son “caseras informales” y carecen de servicio de gas. En lo que respecta a la situación laboral, la mayoría de las familias no ha estado vinculada a un trabajo formal desde hace tiempo. Las viviendas son precarias, con pocas habitaciones según la cantidad de habitantes –indicador de problemáticas de hacinamiento–, están construidas en su mayoría con materiales frágiles tales como chapa, madera y cartón, con piso de tierra o cemento y no cuentan con servicio sanitario.

En este contexto, adultos del barrio y trabajadores del Estado respecto de las características que asume el proceso de escolarización coinciden en que hay un alto grado de deserción, “a los doce dejan todos la escuela” (vecina, 30 años), en concordancia con los descubrimientos de trabajos ya citados como los de Duschatzky (2000), Redondo (2004) y Jacinto (2006).

Se trabajó con estrategias cualitativas en tanto optamos por los actores y su subjetividad como punto de partida. Siguiendo a Guber (2011), se entiende que la etnografía tiene tres acepciones: como enfoque, método y texto², este trabajo tiene como marco la primera acepción ya que, en palabras de la autora, “en tanto enfoque constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011: 16).

Si bien no se desconoce la importancia de incorporar a todos los actores (Guber, 2004; Menéndez, 1997), la población de interés en este caso fueron únicamente los jóvenes. Esto no implica “la reificación de un actor como expresión única de la perspectiva de la comunidad” (Menéndez, 1997:251) sino un recorte *a priori* que responde al carácter exploratorio de la investigación que incluyó también entrevistas entendidas como charlas informales (Guber, 2011) con otros actores de la comunidad. La prioridad puesta en los jóvenes se debe al lugar que ocupan en la escena escolar y a la centralidad que consideramos deben tener el juicio y los sentidos de estos acerca de la escuela a la hora de pensarla.

Los sujetos se seleccionaron mediante un procedimiento de muestreo intencional que procuró garantizar la heterogeneidad en cuanto a género –varones, mujeres–, situación de escolarización –escolarizados, desertores– y edad –tramo que va desde los 12 a los 18 años– en la búsqueda de las representaciones y significaciones de su propia experiencia. Por otra parte, en diálogo con las entrevistas en profundidad, se

realizó la observación en distintos espacios, como apoyo escolar y el “espacio de recreación”³.

A la luz de las búsquedas bibliográficas encontramos que gran parte de los trabajos tienen puesto el interés en lo que sucede dentro de la escuela. Sin desconocer la importancia de las prácticas a la hora de indagar las significaciones de los actores, consideramos que estudiar la experiencia educativa en sentido amplio y por fuera de los paredones de la institución representaba un aporte al campo, en tanto permitía captar dicha experiencia en la cotidianeidad de los jóvenes sin los condicionamientos o referencias que el “estar dentro” podía llegar a provocar. Además, el estar afuera permite incorporar la voz de los desertores a la muestra así como captar tensiones con otros espacios que operan especialmente en contextos de pobreza como son el apoyo escolar o talleres recreativos. Esta perspectiva se encuentra, además, en la línea de Savarí (2006) y sus hallazgos respecto del lugar de la escuela en la vida de los jóvenes sin realizar el trabajo de campo en la institución. De este modo se rastrearon las referencias espontáneas a la escuela, las anécdotas, las comparaciones, la reproducción de lógicas escolares, demandas, etcétera.

Los sentidos de la escuela

En este apartado se repasan los principales hallazgos alcanzados en el trabajo de campo, apuntando en cada caso las preguntas que estos habilitan para seguir profundizando.

En primer lugar, en continuidad con el estado del arte, aparece entre los jóvenes una certeza clara respecto de que “hay que ir a la escuela”:

C: No, no me gusta pero igual tengo que ir.

E: ¿Por?

C: Porque hay que ir (se ríe) eh... porque no sé, porque sí (mujer, 14 años).

Esto da cuenta de que la escuela mantiene un valor simbólico importante que se esclarece al reformular la pregunta en dirección a qué es una escuela en términos generales, o qué asocian a ella. Aquí la respuesta adquiere más claridad al tiempo que mantiene la uniformidad entre los entrevistados en la referencia a los ideales ilustrados de la escuela instalados en el imaginario social desde sus orígenes: a la escuela se va a aprender.

¿Si pienso en escuela así no más? Eh... estudiar, sí, eso, si pienso en la escuela pienso en estudiar (mujer 15 años).

Sin embargo, en línea con los resultados de Auyero (1993) y Jacinto (2006) no se puede especificar qué es lo que se aprende específicamente más allá de leer y escribir. Se desprenden de aquí dos cuestiones. En primer lugar, la referencia a la experiencia escolar en su conjunto: si bien podía ser esperable la referencia a

la escolaridad primaria –donde se estima aprenden a leer y escribir– por nunca haber explicitado de qué nivel se hablaba, esta referencia espontánea da cuenta de cómo la trayectoria escolar se vive como experiencia en su conjunto. En segundo lugar, es evidente el valor primordial de la lectoescritura y, como contrapunto, la gran dificultad de rastrear otro tipo de aprendizajes.

Ahora bien, recuperando lo mencionado líneas atrás, la escuela es un lugar para ir a aprender aun cuando, tal como agregan algunos de los entrevistados, esto no siempre sucede:

I: Para aprender, pero las profesoras no saben nada, no hacemos nada...

E: ¿Qué te gustaría cambiar?

I: Eso que la escuela es para aprender y yo me la paso jodiendo, lo que más aprendí en la escuela es a pelear... habría que hacer más tarea, algo (varón 14 años).

Esta cita refleja la diferencia que hay entre la valoración de la escuela como institución y lo que se significa de la propia escuela a la que se asiste. Es importante diferenciar ambos niveles en tanto la experiencia escolar se construye en los intersticios de una y otra, sus encuentros y contradicciones.

Es interesante ver cómo el panorama de las conversaciones se aclara cuando se direcciona hacia la utilidad del ir a la escuela. En todos los casos la confusión percibida en los reiterados silencios, sensación de incomodidad y “no sé”, se diluye al preguntar *para qué te sirve la escuela*. Aparecen aquí varias cuestiones. En primer lugar, la referencia a un futuro lejano, algo vago, en el que la escuela dará sus frutos:

Para mañana me sirve... para mis hijos y todo eso (mujer; 14 años).

En esa referencia futura los casos que manifestaron la intención de seguir estudiando fueron escasos y todos de mujeres. La escuela es vista como un paso intermedio hacia los estudios superiores que aparecen como objetivo buscado en última instancia. Esto contribuye a otra observación: se encuentra, en todas las entrevistas, así como en reiteradas conversaciones informales, que los jóvenes establecen un lazo con la escuela que responde prioritariamente a criterios de utilidad. La experiencia escolar aparece como un trámite que hay que pasar para cumplir un objetivo, como conseguir títulos superiores –en una reducida proporción– e incorporarse con más herramientas al mercado de trabajo.

Porque me sirve para saber, para que si me preguntan algo yo sé, además, para poder hacer más trabajos después porque sabes más (mujer 15 años).

Llevado al extremo este tipo de vínculo, la escuela no da nada, salvo el título, la certificación de que se posee –en teoría– cierto capital cultural objetivado que es requisito para una mejor inserción en el mundo

laboral.

Y si no sirve para nada, no aprendo nada en la escuela, pero dicen que para cualquier cosa hay que tener el papel (varón 15 años).

Es necesario resaltar el hecho de que aun cuando se manifiesta que la utilidad de la escuela se encuentra solamente “en el papel”, no se abandona la escuela. Lo mismo ocurre en los casos en que manifiestan encontrar una gran dificultad en sostener la asistencia por superposición con otras tareas. La experiencia escolar se sostiene, lo cual da cuenta de la permanencia de significados atribuidos a la escuela y, entre ellos, el valor primordial que este sentido presenta.

En contraste con las respuestas dudosas y ambivalentes encontradas para la pregunta de por qué ir a la escuela, cuando se repreguntó por su utilidad las contestaciones fueron claras y fluidas, permitiendo así observar los motivos que en un primer momento aparecían difusos: hay que ir a la escuela porque sirve. Llegado este punto aparece cierta tensión entre el valor de que allí realmente se aprende y la necesidad de “tener el papel” como pasaporte o credencial que posibilita la apertura de nuevas puertas futuras, no porque se reconozca en concreto qué es lo que sirve de ello, sino porque se requiere del título como regla del juego para el ingreso al mercado laboral. En la cotidianeidad de los jóvenes encontramos que en este modo de relacionarse con la escuela, esta aparece como un medio para fines que ocurren fuera de ella. Lejos de los estudios que encuentran que los sentidos atribuidos a la escuela se relacionan con la posibilidad de dar lugar a una juventud diferente que no es posible fuera de la institución, en el caso estudiado los sentidos están ligados a las utilidades de ese título fuera de la institución, algunos en la línea de la “escuela para que no” en los términos que plantea Auyero (1993): “para que me respeten, porque si sabes te respetan más” (mujer; 15 años), “para ser alguien y no ser vago” (varón, 14 años), “para conseguir un mejor trabajo” (varón, 14 años), “para ser alguien el día de mañana” (mujer, 14 años), “para ayudar a mi abuela en el quiosco” (mujer, 15 años). Este vínculo con centralidad en el título puede llevar a lecturas que limiten estas significaciones a la lógica de medios-fines. Sin embargo, por el contrario, poner atención en el valor que los jóvenes otorgan al título significa echar luz sobre el valor efectivo que tiene el título “como papel” para los jóvenes, entre otras cosas porque en contextos de pobreza alcanzar el egreso de la escuela secundaria implica, objetivamente, la posibilidad de dar un salto cualitativo respecto de la posición de sus padres en el mercado laboral.

En esta línea se encuentra un segundo conjunto de resultados vinculados a la relación entre escolaridad y subjetividad. Como se venía sosteniendo, lejos de los análisis de Dussel (2007) y Duschatzky (1999), la importancia de ir a la escuela no aparece ligada a la idea de moratoria social (Dussel, 2007) sino, otra vez, ligada a sus fines ilustrados. La escuela sirve “para no ser burro”. Esta afirmación se repite especialmente en las mujeres escolarizadas, así como la certeza de que no serían las mismas personas si no fueran a la

escuela:

No, es importante porque si no vas a la escuela sos un burro (mujer 15 años).

Los desescolarizados comparten esta valoración, que, por otra parte, se refleja en sus insistencias a los menores de su familia en que no abandonen.

La identidad del ser joven no aparece asociada a la escuela en ningún momento. No siendo la escuela un espacio para separarse de los otros roles y ser “puramente joven” –como se veía en el estado del arte– por el contrario, aquí, la escuela aparece en la mayoría de los casos como una carga más entre los quehaceres que muchas veces se hace difícil sostener o, en el mejor de los casos, una pérdida de tiempo, mientras que para una minoría sirve al menos, como lugar de encuentro con ciertas amistades.

Me cuesta, sí, me cuesta hacer todo y la escuela me cansa más pero no voy a dejar (mujer 15 años).

En concordancia con Zattara y Skoumal (2008) y Miranda (2010), observamos que la experiencia escolar se encuentra tensionada por la necesidad, urgencia y también la elección de otros roles que aparecen como incompatibles o difíciles de compatibilizar. Aquí aparece el género dividiendo aguas más claramente que en las variables anteriores. Así es que en las causas de las ausencias repetidas y abandonos, varones y mujeres se alejan y acercan. Entre los varones, es constante la referencia a la inserción laboral. Por elección o por necesidad el trabajo es un motivo de deserción escolar o de intermitencia. Mientras tanto, los varones escolarizados que no trabajan mencionan que en el caso de que apareciera una oferta laboral, también optarían por dejar la escuela. Entre las mujeres escolarizadas, en cambio, se muestra el deseo de finalizar el nivel secundario.

Si en los varones aparece el ingreso al mercado de trabajo asumiendo un rol proveedor para el complemento de ingresos ante la necesidad del hogar, las mujeres, ante situaciones similares, faltan a clase reiteradamente o abandonan para dedicar tiempo completo a las tareas domésticas. Se observa con esto que la realización de tareas domésticas y extradomésticas de varones y mujeres forman parte de las estrategias de reproducción de las familias, aunque de manera diferencial reproduciendo la división sexual del trabajo según la cual el varón se desarrolla en el espacio público, mientras la mujer permanece en el ámbito privado en el círculo que Miranda (2010) llama *domesticidad excluyente*.

Mi hermano hace las dos, 17 tiene em... ahora entró a la escuela de nuevo porque está en otra que lo pasaron. Porque mi mamá se había ido a Paraguay y se quedó sin faltas y es como que dejó, pasa que estaba trabajando, ahora también, pero ahí yo estaba con mi tía, mi vecina en verdad, amiga de mi mamá, y entonces yo estaba ahí y cuidaba a mi hermanito y todo y... pero yo no dejé la escuela, a mí no

me pidió (que deje la escuela) pero él se fue a trabajar y le daba plata a mi tía, ahora sigue trabajando pero volvió a la escuela (mujer 14 años).

Si bien las razones que llevan a unos y otras a estas circunstancias son las mismas –la partida de alguno de los padres, la mudanza o muerte de algún miembro de la familia, la extensión de la jornada laboral de la madre–, en concordancia con los hallazgos de Miranda (2010) puede observarse que la demanda desde el hogar es diferente hacia varones y mujeres poniéndose, además, mayor carga en que las mujeres sostengan la escolaridad.

No, no trabaja, no hace nada él... en séptimo dejó, decía que iba y no iba [...] él me dice que yo vaya, me corre a la escuela y él no va (risas) (mujer 14 años).

Si bien se observaron mayoría de varones que trabajan y van a la escuela en paralelo, es necesario poner en consideración el trabajo doméstico como tal en el caso de las mujeres. La totalidad de las mujeres al describir un día en su vida mencionan los quehaceres domésticos (lavar ropa, cuidar hermanos, cocinar) como parte central de sus rutinas. Aunque el trabajo doméstico no llegue a ser motivo de deserción, al menos entre los casos registrados, sí causa grandes intermitencias y ausencias repetidas.

Con relación a las condiciones domésticas aparece la maternidad/paternidad como otro factor principal que entra en tensión con la escolaridad a edades tempranas, tal como manifiesta una vecina del barrio: “Acá a los 14 están todas embarazadas” (vecina, conversación informal). La maternidad aparece entonces como causa, al menos, de una intermitencia temporal:

No, yo tampoco voy a la escuela, dejé cuando me embaracé y no volví más, en segundo me quedé [...] porque me daba vergüenza dejé, no me gustaba ir con la panza y después vino el otro y bue... (mujer, 18 años).

Al mismo tiempo, en otros casos de embarazo, se presentan modalidades particulares de asistencia restringida que nos hablan de las relaciones que la escuela plantea con varones y mujeres:

No, sí estoy yendo pero tampoco voy. Yo voy los jueves y la profesora me da tarea y... vuelvo a ir el lunes y se la entrego y me da una clase corta en otro salón que esté vacío [...] es porque dice que mis compañeros son brutos y me pueden lastimar a mí o a la panza [...] a mí me parece bien, además un poco de vergüenza también me da, más al principio ahora no tanto (mujer 16 años).

Aparecen aquí dos cosas. Por un lado, la reiterada manifestación de pudor en las jóvenes embarazadas que parecen sentir cierta incompatibilidad entre la maternidad y la escuela, sensación que es compartida

por aquellas jóvenes que sin estar embarazadas relatan los casos cercanos. Por otro, la salida propuesta por la escuela que en lugar de plantear alguna modalidad donde se trabaje con la vergüenza y con los compañeros acaba segregando a la joven. Se logra el objetivo de que sostenga la escolaridad, pero cortando sus relaciones, reduciendo el espacio y generando un distanciamiento que luego no siempre se salda para volver.

Esta misma solución es aplicada en casos de estudiantes calificados como “chicos problema” por provocar permanentes disturbios. Observamos que los casos de este tipo registrados son en su totalidad varones. Aquí también logra el objetivo de sostener la escolaridad aunque sea con jornada reducida pero, otra vez, con un régimen especial en el que el joven es apartado del grupo y la cotidianeidad escolar. La solución al caso particular está en apartar el “problema” del grupo. Cabe preguntarse si estas decisiones –que han de leerse en la complejidad que conlleva la trama institucional y sus decisiones cotidianas entre la necesidad y la urgencia– no acaban dando lugar a formas de selección de la matrícula o incluso al refuerzo de la desigualdad educativa (en la línea de los trabajos de Veleda, 2005 o Dubet, 1996).

Para finalizar cabe señalar una serie de consideraciones:

En primer lugar, los resultados arrojan la necesidad de profundizar las indagaciones combinando el trabajo etnográfico dentro y fuera de la escuela para poder captar la distancia entre lo que se aprende y se pretende enseñar en relación a la cuota relacional que esto también conlleva. Esto implica atender la contradicción entre lo que los docentes del barrio manifiestan acerca de que “a los chicos no les interesa aprender” (profesora, 2.º año) y lo que los jóvenes exigen “¿de la escuela qué cambiaría? Que me den más tarea, que hagamos algo, si no para qué voy” (varón 5.º año).

En segundo lugar, la combinación del análisis dentro y fuera de la escuela aportará la posibilidad de analizar los condicionamientos de tinte estructural u objetivo que hacen a la experiencia escolar y el aprendizaje. Nos referimos con esto a las condiciones edilicias que los mismos chicos señalan como negativas, la asistencia/ausencia y continuidad de los docentes, las intermitencias de los jóvenes, entre otros.

Por otra parte, el doble anclaje es necesario para conocer cómo la escuela es nombrada, significada desde el discurso, pero también cómo es significada desde la práctica, en el habitar y transitar por la institución para poder observar las relaciones y significaciones que no siempre son nombradas estando fuera de la escuela. En este sentido, la pregunta que emerge se encuentra en la línea de lo que Saraví (2006) conceptualiza como *escuela acotada*, en tanto está limitada a la jornada escolar sin extenderse a actividades o referencias fuera del horario de clase y cuya significación en contextos de vulnerabilidad está tensionada por la inserción en el mercado laboral, la constitución de la propia familia, el abandono de la casa materna, hechos que hacen a la transición temprana a la adultez. La categoría acuñada por el autor, a la luz de los resultados expuestos, invita a profundizar la búsqueda de los vínculos entre lo que sucede dentro de la escuela y fuera de ella, de modo que la experiencia escolar y de identidad de los jóvenes se configura en ese cruce cotidiano sin que uno quite lugar al otro.

Acerca de la etnografía

El trabajo de campo aquí descrito se ancló en un espacio destinado a niños y jóvenes en el barrio y no en la escuela esperando con ello no solo “captar” a los jóvenes no escolarizados, sino también encontrar los sentidos por fuera de los muros de la institución y sus condicionamientos. La presencia en la cotidianeidad del barrio posibilitó rastrear las referencias espontáneas a la escuela, ciertas tensiones de esta con otros espacios, etcétera.

Más allá de estas grandes ventajas, es pertinente señalar una serie de dificultades y reflexiones en torno a las particularidades del enfoque etnográfico. Siguiendo a Guber (2004, 2011) se considera que una de las especificidades del enfoque se encuentra en que el instrumento de recolección de datos es el mismo investigador con sus propias características en juego: principalmente el género, la edad, la clase y la etnia. En el caso aquí presentado las características de quien escribe en tanto ser mujer, rubia, de tez clara, generó, al menos en un primer y extendido momento, muchas resistencias. La *perplejidad inicial* (Guber, 2011) se tradujo en una tensión en la que se señalaba reiteradamente el carácter extranjero de la investigadora con respecto al barrio, principalmente por parte de los varones. Esta dificultad se refleja en relatos, especialmente en los primeros meses de acercamiento al campo, en los que los jóvenes se describían a sí mismos y a sus prácticas con alusiones a su relación con el delito, drogarse en la escuela, expresiones como “mirá que te lo robo y me voy”, entre otras. Más allá del interés que estos episodios contenían a los fines de la investigación, fueron interpretados, en gran parte, como intentos de provocación para ver hasta dónde se escuchaba sin escandalizarse, como poniendo a prueba la presencia de la investigadora. Si bien estos temas pueden tener un anclaje en su cotidianeidad, consideramos, al menos a modo de hipótesis, que había presente un componente de apropiación del estigma, de ese lugar de delincuente y drogadicto donde estos jóvenes son ubicados por los discursos hegemónicos y que ellos mismos buscan reforzar ante “extranjeros” a modo de medir límites. Más aún cuando, en este caso, la extranjera aparece como símbolo de dicho discurso hegemónico en tanto mujer universitaria de clase media y tez clara. Esto último se reflejaba en comentarios –tanto de varones y mujeres– como “seguro que tu casa es grande”, “mirá que no vas a tener auto vos, lo debes esconder más lejos”.

En el caso de las mujeres, hubo diferentes situaciones. Mientras que con las de menor edad la condición de mujer generaba cierta empatía que permitía confianza en ciertos temas de conversación, las más grandes reforzaban las diferencias. Por un lado, la sorpresa ante el modo de vida de la *extranjera* –por ejemplo, y especialmente, no tener hijos–, por otro la conciencia de la desigualdad de clase. Un episodio paradigmático se encuentra en una conversación informal con una joven que manifestó que tener 20 años en la pobreza no era lo mismo que “allá” –haciendo referencia a ese otro lugar del que la interlocutora venía– y reforzado por un joven que sentenció que esta no sabía lo que era vivir en la pobreza. Y tenía razón.

Con el avance de las visitas e intercambios estos episodios fueron disminuyendo y dejaron de representar

una resistencia. Sin embargo, su mención en esta presentación responde a la consideración de la dificultad del trabajo etnográfico con jóvenes pobres. Se cree que la edad favoreció lo frontal de los comentarios y desafíos, ya que en charlas con adultos no se encontraron comentarios tan explícitos en cuanto a la distancia marcada que tenía que ver con la clase. Además, el comentario de estos sucesos permite reforzar la necesidad de dar al trabajo etnográfico el tiempo y la reflexividad que necesita sin acelerar los procesos. La *presencia en la vida cotidiana* (Guber, 2011) exige un tiempo de mutuo conocimiento entre el investigador y la población que debe respetarse dando lugar al encuentro de reflexividades de todo trabajo de campo (Guber, 2011) que exige este ejercicio constante de descentrarse para poder estar flexibles y sensibles para comprender el discurso nativo sin juzgar desde la propia reflexividad pero, además, para construir realmente el conocimiento de manera relacional.

En este sentido, las situaciones planteadas como ejemplos del estar en el campo dieron paso a interrogantes como ¿cómo trabajar con este tipo de sentencias que emocionalmente desestabilizan?, ¿cómo estar allí, con ellos, sin violentar sus espacios y lógicas, su rutina donde yo, investigadora, era, incluso desde las características corporales, extranjera? Más aún, ¿cómo comprender y tomar las reglas que ellos, los “nativos”, sugieren y trabajarlo en relación al hacer explícitas las reflexiones en torno a la mirada autocentrada, los prejuicios y sensaciones del propio investigador?

Conclusiones

Del análisis de los resultados pueden extraerse una serie de conclusiones que resultan, en su mayoría, puntos de partida para continuar investigando.

En primer lugar, la obligatoriedad de la escuela aparece como una sanción con peso social y familiar. En la línea de los planteos de Tenti Fanfani (2003), los jóvenes no relacionan la escolarización con un derecho ni con una obligación legal, sino más bien con una obligatoriedad social, como algo que hay que hacer sin que se sepa bien por qué. Las nociones de educación, enseñanza y aprendizaje se desdibujan dentro de la obligación que significa ir a la escuela, como un mandato que aparece como exterior a los propios jóvenes.

Por otra parte, la valoración de la escuela como un medio hacia un fin futuro difusamente definido abre la pregunta acerca de las tensiones entre las expectativas de los jóvenes y los docentes que se encuentran en la institución. Esto último implica otro tipo de reflexiones acerca de estos significados en juego en la construcción de la experiencia escolar. Comprender la experiencia escolar desde los propios jóvenes supone comprender que las funciones de la escuela han sido reformuladas al calor de los cambios que la han atravesado como trama institucional y a los sujetos que la transitan. De este modo, en el caso aquí presentado, los jóvenes que viven en contextos de pobreza encuentran en la escuela a la portadora del título que ha de brindarles oportunidades diferentes a generaciones anteriores de sus familias sin título secundario. Es necesario dar el valor que estas significaciones tienen para los jóvenes para poder leer la experiencia escolar en el marco estructural de segmentación y fragmentación que los mismos jóvenes

reconocen en “su escuela del barrio, distinta a la del centro” (varón, 15 años).

De aquí se desprende una serie de reflexiones pendientes en el trabajo presentado. Estas tienen que ver con profundizar la lectura de los sentidos atribuidos a la escuela en el marco general del sistema educativo, entender, justamente, que no solo la morfología de los jóvenes asistentes a la escuela (Tenti Fanfani, 2000) ha cambiado con la masificación de la escolaridad y los cambios sociales, sino que, como se mencionaba al presentar el estado del arte, la experiencia escolar también es histórica y se encuentra en íntima relación con los sucesos acontecidos en el nivel macro.

Por otra parte, se da cuenta de la necesidad de *pensar la escuela en contexto* (Redondo, 2004), recuperando el modo en el que las trayectorias de vida median constantemente las representaciones y las demandas que se depositan –y se satisfacen o no– en la escuela. En esta línea, del trabajo de campo emerge también la necesidad de incorporar la observación participante en el contexto escolar y áulico entendiendo que las prácticas de los actores, los modos de habitar y transitar la institución pueden acarrear significaciones ausentes en el discurso, así como tensionarlo o reforzarlo, y entendiendo que las prácticas fuera, pero también dentro de la escuela, forman parte de la experiencia.

Por último se cree que es imprescindible incorporar la perspectiva de género en los estudios del campo educativo. Por un lado, para no pasar por alto el carácter de trabajo de las tareas domésticas. Por otro, porque permite captar las diferencias y desigualdades en las relaciones que propone la escuela para con varones y mujeres así como comprender cómo unos y otras construyen diferencialmente su experiencia escolar en tensión con diferentes roles establecidos socialmente.

Así como la condición de género, otro aspecto del que se encuentran pocos antecedentes bibliográficos y cuyo interés se potencia con los resultados encontrados en la mencionada tesina es la consideración de la edad como variable interviniente en la construcción de la experiencia escolar. Partiendo de reflexiones como las planteadas por Ríos y Gutiérrez (2006) o Criado (1998), se cree que más allá de la edad cronológica, la edad social está atravesada por la experiencia biográfica, inseparable de la condición de clase. Entre los resultados pudo verse, al menos superficialmente, que los sentidos atribuidos a la escuela cambiaban al cambiar el grupo de edad entrevistado de modo que se considera de importancia indagar y comparar cómo esta interviene en los procesos de construcción de la experiencia escolar y de lo juvenil en tanto, como se presentó sucintamente con anterioridad, en contextos de pobreza estas se encuentran atravesadas y tensionadas por otras necesidades, exigencias o experiencias con relación a la condición de clase.

A modo de cierre cabe volver sobre palabras de Auyero (1993) veinte años más tarde y actualizar la pregunta: “la escuela parece adquirir un nuevo significado más relacionado con las nuevas condiciones de existencia que afectan a los jóvenes y que inciden en sus prácticas y creencias. A pesar de lo cual siguen operando valoraciones residuales acerca de la misma” (68, 1993), pero ahora sin el componente que el autor encontraba en aquellos jóvenes por ser hijos de padres que habían experimentado la movilidad social ascendente. Muy por el contrario los jóvenes de hoy son hijos de la década del noventa, con padres que

han sufrido movilidad social descendente, desafiliación del mercado de trabajo, el corrimiento del Estado y la desigualdad social y educativa. La pregunta por la escuela, entonces, por los sentidos que sus actores le atribuyen a ella, su vínculo con el futuro y la vida extraescolar, se vuelve necesaria al tiempo que constituye un desafío para pensar, (re)pensar y actuar en nuestras escuelas.

Notas

¹ Este trabajo corresponde a la tesina de grado de la Licenciatura en Sociología en la Universidad Nacional de la Plata. Fue titulada "Juventud y escuela: un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar" y estuvo dirigida por Ma. Eugenia Rausky. Esta línea de investigación forma parte de un proyecto general sobre "Género y edad en estudios de caso sobre pobreza y políticas sociales en el Gran La Plata", dirigido por Susana Ortale y Amalia Eguía, radicado en el CIMECS, unidad de investigación del IdIHCS (UNLP/CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, incorporado al Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación (código H633) y apoyado por el CONICET (PIP 0443).

² En cuanto a la etnografía como método abierto, la autora señala que puede incluir la encuesta así como a técnicas no estandarizadas, entre ellas la residencia prolongada con los sujetos de estudio. Así es que la etnografía es el conjunto de actividades específicas que suelen denominarse como trabajo de campo y cuyo resultado se emplea para la descripción resultante de la investigación. Finalmente, la etnografía como texto es el modo de presentación descriptiva del trabajo.

³ El taller de apoyo escolar se llevaba adelante en un comedor del barrio una vez por semana. Allí concurrían niños y jóvenes de diferentes edades con el fin de la realización de las tareas escolares. El espacio de recreación, por su parte, se desarrollaba una vez por semana y consistía en un encuentro donde tenían lugar distintas actividades recreativas (fútbol, juegos, mesa de plástica) con diferentes contenidos. En este espacio las actividades eran divididas en función de la edad.

Bibliografía

- Auyero, J. (1993), *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Bonder, G. (1994), "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 6, Género y Educación, Madrid.
- Braslavsky, C. (1986), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. (2000), "La valoración de la escuela como síntoma de desafiliación social", en AA. VV., *Pobres, pobreza y exclusión social*, Buenos Aires, CEIL-CONICET.
- Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Editorial Complutense SA.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Feijoó, M. C. (2002), *Argentina. Equidad social y educación en los 90*, Buenos Aires, UNESCO.
- Feijoó, M. C. y S. Corbetta (2004), *Escuela y pobreza. Desafíos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*,

Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Guber, R. (2004), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Jacinto, C. (2006), "Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria", *Anales de la educación común* N.º 5, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Martinis, P. y P. Redondo (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante.

Martinis, P. (2005), "Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria", *Revista Andamios*, Año 1, N.º 1, Montevideo.

Miranda, A. (2010), "Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina", *Revista Mexicana de investigación educativa* N.º 45, México.

Morgade, G. (2001), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Puiggrós, A. (2003), *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.

Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de las culturas juveniles: estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación.

Ruiz, M. (2004), "La construcción social de la escuela secundaria. Los procesos de identificación en los estudiantes de quinto año. Un abordaje socioantropológico en un área periférica urbana", Reseña de tesis, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero.

Saravi, G. (2006), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, CIESAS.

Tedesco, J. y E. Tenti Fanfani (2001), "La reforma educativa en la Argentina, semejanzas y particularidades", en *Proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2000), "Culturas juveniles y cultura escolar", documento presentado al seminario *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio* organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaria de Educación Media y Tecnológica de Brasilia.

Tiramonti, G. (2008), "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G. y N. Montes, *La escuela media en debate*, Buenos Aires, Ediciones Manantial - FLACSO.

Zattara, S. y G. Skoumal (2008), "Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media", en Morgade, G. y G. Alonso (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Artículo recibido el 27/06/14 - Evaluado entre el 21/07/14 y 31/08/14 - Publicado el 21/09/14